

R

Medvirkning, danning og demokrati i barnehagen

En casestudie av et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling

Mari Pettersvold

Sammendrag

Temaet for denne artikkelen er barns medvirkning i barnehagen. Datamaterialet er hentet fra et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling blant barn i alderen tre til fem år, som jeg har fulgt over en periode på et halvt år. Prosjektarbeidet er basert på boka *Den gamle mannen og hvalen* av Stian Hole. Kort fortalt beskriver casestudien hvordan barna tar del i det dramaet som utspiller seg når bokas hovedperson, Cornelius, dukker opp i levende live i barnehagen. Anledningen er at han er på leting etter hvalen han i sin tid reddet. Forsknings spørsmålene er rettet mot barnas erfaringer med demokratisk deltakelse som følge av å delta i prosjektarbeidet, blant annet hvordan erfaringene kan ha bidratt til barnas dannelsesprosesser. Studiens analytiske tilnærming er basert på Jürgen Habermas' begreper livsverden og system, kommunikativ og strategisk handling samt Basil Bernsteins begreper svak og sterk klassifisering og innramming. I analysen benyttes også begreper fra Hannah Arendt og Cornelius Castoriadis' politiske filosofi. Hensikten med artikkelen er å bidra med empirisk og teoretisk kunnskap om barns medvirkning, samt å rette oppmerksomheten mot forbindelsen mellom medvirkning, danning og demokrati.

Abstract

The topic of this article is children's participation in the kindergarten. The data is gathered from a project among children from three to five years about sustainable development that I followed in six months. The content of this kindergarten project is based on the book *The old man and the whale*, written by the Norwegian author Stian Hole. Briefly sketched, my research on this describes how the children take part in the unfolding drama, when the main character in the book, Cornelius, pops up "live" in the kindergarten, searching for the whale he once saved. The research questions are directed against the children's experiences with democratic influence by currently taking part in the project, and how these experiences have contributed to their formation processes. The analytical approach within this study is based on the Habermas concepts lifeworld and system, communicative and strategic action; in addition to Bernstein's concepts of weak and strong classification and framing. Further in the analysis, concepts from the political philosophies of Hannah Arendt and Cornelius Castoriadis are used. The aim of this article is to contribute, both empirically and theoretically, to our knowledge about children's participation and, furthermore, direct attention to the connection between participation, liberal education and democracy.

Barns rett til medvirkning i barnehagen er fundert på en forståelse av barn som medborgere. Til tross for det har flere forskere funnet en tendens til at medvirkning forstås og praktiseres som individuelle valg og selvbestemmelse (Østrem m.fl. 2009, Seland 2009, Kjørholt 2010, Kjørholt og Seland 2012). En slik måte å praktisere medvirkning på kan ikke sies å være i overensstemmelse med intensjonen bak lovgivningen. Det finnes også andre former som er mer relasjonelle og kollektive, disse formene finner man gjerne i barnehager som har jobbet bevisst med denne tematikken (Østrem m.fl. 2009, Bae 2012). Denne artikkelen handler om barns medvirkning i et pedagogisk prosjektarbeid med barn, et prosjekt som vekket min forskningsinteresse etter hvert som det tok form. Prosjektarbeidet jeg "fant" representerer en form for medvirkning som er basert på samhandling mellom barn, og avviker fra tendensen til at medvirkning utøves på individuelt grunnlag. Jeg ville undersøke om medvirkning i dette prosjektarbeidet ble utøvd på måter som er sammenfallende med prinsipper for demokratisk deltakelse, hva som eventuelt gjorde det mulig og med hvilke konsekvenser. Med denne casestudien ønsker jeg å bidra til mer empirisk og teoretisk kunnskap om barns medvirkning. Basert på funnene fra studien ønsker jeg spesielt å rette oppmerksomhet mot forbindelsen mellom medvirkning, dannelse og demokrati samt hvordan barnehagens kunnskaps- og demokratioppdrag forutsetter hverandre.

De ansatte i barnehagen skal realisere alle barns rett til medvirkning innenfor et spenningsfelt av prinsipiell og mer pragmatisk karakter. De skal vurdere retten til medvirkning opp mot barns rett til beskyttelse mot for mye ansvar eller for kompli-

serte beslutninger, og de må ta hensyn til eventuelle motstridende interesser blant barna, dagsrytmen, rutiner og planlagte gjøremål. Barnehagen er med andre ord gjenstand for andre krav og forventninger om hva den skal utrette som ikke nødvendigvis er forenlig med å realisere barns rett til medvirkning fullt ut (Bae 2012). Barns medvirkning foregår i en institusjonell kontekst. Konteksten konstitueres av mange krefter: politiske, ideologiske, pedagogiske og økonomiske (Højlund 2009). Hvilke krefter som blir dominerende er avgjørende for forståelser av barn, barndom og barn som samfunnsborgere. Et gjennomgående funn i nordisk forskning om barns deltakelse i barnehagen er at barns reelle muligheter for innflytelse er avhengig av de voksnes kunnskap, syn på barn og vilje til å gi fra seg kontroll og makt (Sheridan 2007, 2009, Bae 2004, Johansson 2007, Ødegaard 2007, Østrem 2008, Emilson 2008). På bakgrunn av tidligere forskning og det aktuelle prosjektarbeidet utledet jeg følgende forskningsspørsmål: Hvilke erfaringer med demokratisk deltakelse kan barna ha fått gjennom å delta i prosjektarbeidet? I hvilken grad, eller hvordan, kan erfaringene tilskrives innretningen av prosjektarbeidet? Hvordan kan erfaringene ha bidratt til barnas dannelsesprosesser? Forskningsspørsmålene angir strukturen for analyse- og diskusjonsdelen av artikkelen.

Prosjektarbeidet "Alt henger sammen"

Prosjektarbeidet jeg undersøker har tittelen "Alt henger sammen". Ifølge prosjektbeskrivelsen er tittelen inspirert av Arne Næss' økosofi. Den går blant annet ut på at

mennesker og andre skapninger er gjensidig avhengig av hverandre. Målet for prosjektarbeidet er å gi barna en begynnende forståelse for bærekraftig utvikling og at de er en del av et større fellesskap. Fremtidsoptimisme skal prege prosjektet, problemstillingen er "Hva betyr det å ta vare på?"¹ "Alt henger sammen" startet i januar 2011, og ble forsøkt avsluttet i juni samme år. At det ble forsøkt avsluttet, refererer til at det i løpet av sommeren ble klart for førskolelærerne at de allikevel ikke ønsket å avslutte. De så et potensial i prosjektarbeidet som de ønsket å trekke ytterligere veksler på. Prosjektarbeidet bygger på boka *Den gamle mannen og hvalen* av Stian Hole fra 2005, og forener fiksjon og fakta. Fortellingen om den gamle mannen som redder en strandet hval er sentral, samtidig er det et mål å skape interesse og engasjement hos barna for en truet dyreart.

Prosjektarbeidet startet med at det lå en koffert utenfor barnehagen full av de underligste ting. I posten fikk de en stor tann, og ikke så lenge etter en bok om hvaler. I snøen på vei hjem fra butikken fant barna en stakk med sølvhåndtak. Og en morgen sto det en kaffekopp med sukkerbiter og kjøkksmuler på skåla. Det neste som skjedde var at det hang en etterlysning på oppslagstavla i gymsalen om katten Trass som var savnet, med bilde av den og et telefonnummer. Noen dager etter dukket den savnede katten opp i en snøhaug, og ble funnet av Ina (4) rett før brøytebilen dekket den med snø. Den som eide katten var gamle Cornelius. Han gråt da barna ringte og sa de hadde funnet katten, og han gråt når han kom og hentet Trass også. Etter hvert viste det seg at Cornelius også eide kofferten og stokken. Trass og alle tingene hadde blåst av gårde i sterk vind på flyplassen den kvelden han landet. Cornelius

er ingen "hvem som helst", det er skrevet en bok om han – fra hans yngre dager.

Boka om Cornelius er lest i flere omganger, noen få sider hver gang. Mange nye ord og uttrykk, som *å ha et innebygd termometer* og *å sloss mot tiden*, skal forstås. Og lesingen er hver gang fulgt av det samme ritualet: finne fram kofferten, høre den knirker når lokket åpnes, finne fram boka og tenne lykten fra Cornelius. Da er det lesetid.²

Boka

Boka handler om Cornelius, som tilbringer dagene på en øy langs nordlandskysten med å samle og sortere det som havet legger fra seg på stranden hans. Cornelius har en liten hage, en stikkelsbærbusk og en solsikke som vokser langs husveggen om sommeren. Et tilsynelatende udramatisk liv sammen med katten Trass. Helt til man kan lese om den gang Cornelius reddet en strandet hval. Han slet i flere døgn med å få hvalen ut i havet, og måtte til slutt motvillig spørre broren Halvor om hjelp. Uviljen skyldes at han og broren var bitre uvenner etter at Halvor mange år tilbake i tid tok kjæresten fra Cornelius. Men den enorme hvalen må ut i vannet igjen, og de to må samarbeide. Det er samtidig fortellingen om hvordan de to brødrene ble venner igjen.

Den gamle mannen og hvalen er poetisk og sanselig. Her finner vi slike formuleringer som eksempelvis denne: "Den gamle mannen så forskrekket inn i det store blå øyet. Han så at hvalen hadde levd mange år i havet. Havets hjerte, tenkte han, havets hjerte sitter fast på stranda mi. 'Hei!' var det eneste han kom på å si. Hvalen sukket til svar, så tungt at grunnen dirret og fjellene skalv. En stor, salt tåre trillet fra øyet til hvalen og Cornelius ble våt på beina".

Flere anmeldere har vært opptatt av det intertekstuelle i bokas tittel som har visse likheter med Hemingways *Den gamle mannen og havet*. Men de to gamle mennene hadde motsatte intensjoner. Den ene nedkjempet en gigantisk fisk, den andre reddet en enorm hval (Moe 2005). Bokas illustrasjoner i form av collager satt sammen av fotografier og tegninger, bygger opp under en slags magisk realisme med de underligste perspektiver og absurde størrelsesforhold.

Den eldre Cornelius

I flere år kunne Cornelius høre hvalsang når han gikk langs stranda. Helt til han ikke lenger kunne høre hvalen synge. Da dro han ut på leting, og det er på denne turen sørover kontakten med barna i barnehagen etableres. I den eldre versjonen har han skjegg og langt hår, det er en atskillig eldre

I prosjektet møter barna en rekke mysterier som må oppklares og de får flere oppdrag som må løses.

mann barna møter. Cornelius spilles av en av førskolelærerne, sammen har de tre pedagogene regissert det livet han lever nå flere år etter at boka ble skrevet. De har tillagt ham flere nye særtrekk som gir ham en tydelig karakter.

I barnehagen har Cornelius kommet på besøk, og katten Trass som ble funnet i snøen har fått kurven sin i en krok på avdelingen sammen med en rekke av Cornelius' gjenstander. Siden Cornelius får vondt i ryggen av moderne møbler og klør av fleecepledd har han fått en egen krok med gyngestol, ullpledd, rye, en lampe og et

bord hvor han kan ha kamferdrops, kaffekopp og små ting han liker. På veggen har han bilder, også av gamlekjæresten, av "den eldre" Cornelius kalt Laura.

Mysterier og oppdrag

I prosjektet møter barna en rekke mysterier som må oppklares og de får flere oppdrag som må løses: de finner og tar vare på kofferten med de underligste saker i. De finner en gammel lykt ute i snøen. De redder katten fra snøplogen og finner dens rette eier, de passer godt på Cornelius og gjenstandene hans. Cornelius regner med barna, de spiller på lag og han inviterer dem til å ta ansvar for det de må være sammen om: å finne hvalen han ikke lenger hører synger.

Fredag 11. mars var han innom, men det var planleggingsdag og ingen barn der. Så han skrev et brev til barna i stedet:

Heia

Æ va innom dåkker i dag frædag, men her va nu bare voksne så æ kommer telbake tel uka. Håpe det går greit med møblan. Har no frøktelig viktig å spørr dåkker om.

Helsen Cornelius og han Trass

Tirsdag 15. mars var Cornelius tilbake, han skal fortelle hvorfor han "e her langt nedi sør". "Hvalen har ofte kommet telbake tel mæ, og æ har av og tel hørt sang fra hvalen fra dypet av havet når æ har rusla nedi fjæra... Men nu begynn det å bli lenge sia æ har hørt hvalsang fra dypet, og æ redd før ka som kan ha skjedd med hvalen... Det e nu derfor æ og han Trass har lagt ut på ei reise sørover tel dåkker, vi e på leiting etter hvalen. Æ e så frøktelig glad i den hvalen – æ håpa ikkje den har strandet igjen... (han gråter).

Cornelius har møtt en båtkar, Thorbjørn fra Skallevold, og de skal dra ut sammen og lete etter hvalen. Spørsmålet er om barna kan passe Trass mens Cornelius leter etter hvalen? Det kan de! De skal passe godt på Trass. Han må ikke ha på fleeepledd, da blir han tørr og flasset i pelsen. Det samme skjer hvis han får for mye kamferdrops. Bare ett drops om dagen! Han lurte også på om de kunne strikke ferdig skjerfet til Trass for han hadde blitt så stiv i fingrene. Så tok han fram spilledåseskrinet, og fortalte at det hadde han fått av Laura. Han har ikke hørt fra henne siden Halvor stakk av med henne. Men det varte ikke lenge, og Halvor har heller ikke hørt noe fra henne.

"Æ lurer så på kor ho e hen og om ho lever...Æ blir reint mo i knærna når æ tenke på ho Laura," sa Cornelius. Barna passer godt på Trass. På samme måte som Cornelius planter de bærbusker og dyrker solsikker for å spare frøene til fuglene til vinteren. De gir også uttrykk for at de vil hjelpe ham med å finne gamlekjæresten Laura.

28. april kom det flaskepost igjen. Cornelius hadde funnet hvalen, og samtidig kunne han fortelle at han var på vei tilbake i anledning at han fyller år fredag 6. mai. Da ble det selvsagt gjort i stand til fest for Cornelius, og i gave fikk han blant annet en spermhval malt i (nesten) naturlig størrelse. Etter det ble det litt stille, så barna inviterte Trass på katteferie fordi de savnet han så veldig. Han kom, og ble også med på ekskursjonen til Hvalfangstmuseet 9. juni.

Metoder

Den mest korrekte betegnelsen på forskningsstrategien jeg har valgt er casestudie.

Denne forskningsstrategien handler om å forske på så mange sider som mulig på et bestemt tilfelle i den hensikt å få inngående kontekstavhengig kunnskap om det man forsker på uten generalisering som mål (Flyvbjerg 2006). Metodene jeg har benyttet innenfor denne strategien er observasjon, uformelle samtaler med barna og de tre førskolelærerne som har drevet prosjektarbeidet samt analyse av prosjektdagboka førskolelærerne har skrevet.

Jeg har fulgt dette prosjektarbeidet nesten daglig i hele perioden som mor i denne barnehagen med forskningsinteresse for barns medvirkning. Det er kanskje mulig å si at jeg var til stede med et forskende blikk fra første stund, men som mor og ikke som forsker. Denne litt merverdige posisjonen var ikke ideell, men kanskje den eneste mulige. For det var kun på denne måten jeg kunne få tilgang til prosjektet. Som forsker måtte jeg ha vært til stede daglig i barnehagen i et halvt år, det er selvsagt ikke umulig dersom man har anledning til det og førskolelærerne hadde villet det. Det å "dukke opp" hver gang et mysterium skulle oppklares, et oppdrag løses, at Cornelius overraskende kom på besøk eller det kom flaskepost fra ham ville vært uaktuelt. En slik forskerrolle ville forstyrre, i verste fall fjerne, magien. Min posisjon tilsa at jeg kunne følge prosjektet med en viss nærhet uten å være en fremmed som forstyrret. Førskolelærerne er vant til min interesse for livet i barnehagen og at jeg ofte tar meg god tid i barnehagen. At jeg ble med på samlinger som begynte litt tidlig på formiddagen, var som det pleier. Når både de og jeg hadde anledning snakket vi ofte om prosjektarbeidet. Barna kjenner meg relativt godt, det å snakke om Cornelius' sitt siste besøk mens de klappet Trass var hverdagslig og ukomplisert.

Disse samtalen fant sted uten at jeg hadde det klart for meg at jeg ville forske mer systematisk på hva prosjektet førte med seg før det hadde gått noen måneder.³ Jeg hadde lagt bånd på meg fordi jeg var mor i barnehagen, og fordi jeg ikke hadde vært der og sett alt som en forsker burde. Allikevel hadde jeg sett mye. Som mor hadde jeg også deltatt i samtaler med andre foreldre om prosjektarbeidet, i hverdagen og på foreldremøter. Under påskefrokosten i barnehagen ble det et felles samtaletema. Mange foreldre tilbrakte mer tid i barnehagen om ettermiddagen enn hva de kanskje ellers ville ha gjort, som følge av at mange av barna hadde mye å fortelle, viste bilder og ville at foreldrene skulle lese fra dagboka.

Men jeg hadde ikke notert systematisk fra samtaler eller hendelser jeg var vitne til. Jeg tenkte bare intenst på det vi hadde snakket om, og av og til hadde jeg skrevet ned en del inntrykk. Så langt det er mulig har jeg forsøkt å kompensere for svakhetene ved å samle trådene i ettertid, finne støtte i den detaljerte prosjektdagboka og i samtaler med førskolelærerne. Slike samtaler var viktige ved at jeg fikk utfyllende opplysninger som enten bekreftet eller avkreftet mine antakelser.

Prosjektdagboka

Prosjektdagboka på 78 sider inkluderer alle samtalen i barnegruppa, fotografier, postkort og brev fra Cornelius. Brevene er skrevet med sirlig håndskrift på nordlandsdialekt.

Prosjektdagboka er en form for logging over hendelsene i prosjektarbeidet. Samtlige sider i prosjektdagboka er laminert og montert på to vegger i prosjekthjørnet. Barna kan ikke lese, men de kan bli

lest for og de som vil kan forsøke å lese. Foreldre leser, og de leser også for barna. Barna vet at tekstene handler om Cornelius. Tekstene er en daglig påminning om ham, og gir muligheter for å legge planer og ta initiativ til måter å løse oppdragene barna får. Et utdrag fra den første dagen får illustrere dette:

Kofferten

Det var fredag 21. januar kofferten lå utenfor Fugleredet i snøen. Vi (Fredrik, Ina, Benjamin og Lene) ble stående og bare kikket på den uten at noen av oss sa ett ord. Kofferten var pent plassert rett utenfor døra vår, og det var ikke mulig for oss å se andre tegn til spor. Vi kikket deretter på hverandre, og Ina sa: Kanskje noen eier den? Det var mange forslag til hvem som kunne eie kofferten inne på Fugleredet. Julenissen, kanskje noen som skulle fly og så mista de den, naboen. Helt til Gabriel foreslo at: "Kanskje vi må åpne den for å finne ut hvem som eier den? Kanskje svaret er inni?" Stemningen var svært spent og ingen sa ett eneste ord da lokket sakte åpnet seg. I samme øyeblikk hørtes en hvinende knirkelyd – da skvatt vi litt. Alle kikket på hverandre og kniste med skrekkblandet fryd – det der var visst lyden av en veldig gammel koffert.

Prosjektdagboka inngår i en bestemt sammenheng, og kan ikke forstås uten å kjenne denne konteksten. Som forskningsmateriale har den sin styrke ved at det er et rikt materiale i forhold til å få innsikt i prosjektet gjennom andres blikk. Det er en fordel at dokumentasjonen er laget "naturlig", og ikke er laget for forskning. Jeg leste prosjektdagboka etter hvert som den kom

opp på veggen, slik at jeg over tid dannet til meg et bilde av det særegne ved prosjektet.

Når jeg leste prosjektdagboka samlet til slutt benyttet jeg flere lesestrategier med tanken på analysen. Ved første gjennomlesning leste jeg i den hensikt å se hva som var mest slående. Jeg begynte å notere ned mulige stikkord, og leste en gang til for å se om det var noe annet jeg la merke til. Begge ganger var det slående at det betød lite, eller ingenting, hvilke barn som sa hva eller var blant de mest siterte. Jeg hadde en idé om at jeg ville finne barn som var opptatt av fiksjonen og barn som mer nøkternt kom med fakta. Eller de som tok initiativ og de som fulgte opp. Jeg kunne ikke finne slike mønstre. En samtale jeg hadde hatt underveis i prosjektet med en av førskolelærerne ble viktig for å tolke materialet i en annen retning, hun sa "det tar helt av" og "det oppstår et samhold jeg ikke har sett maken til". Hennes utsagn hjalp meg til å oppdage ordet *vi*. Det dukket opp ofte. Førskolelærerne og assistentene inngår i dette "vi'et". Eierskapet til prosjektet er med andre ord felles. Ved tredje gjennomlesning begynte jeg å lete systematisk etter hvordan det ble skapt et *vi*. Det ble omdreiningspunktet for analysen. På ekskursjon til barnehagen med masterstudentene i barnehagepedagogikk⁴ opplevde vi også hvordan barna og førskolelærerne i fellesskap presenterte prosjektet. Hvilke barn som sa noe eller ikke virket lite viktig for dem, så lenge alle de viktige poengene i historien kom fram. Samt at vi fikk vite at det finnes kostehvaler og tannhvaler, og at de ikke må drepes.

Teoretisk og analytisk tilnærming

Min teoretiske og analytiske tilnærming er til dels basert på Habermas' kommunikative handlingsteori hvor begrepene livsverden og system, kommunikativ og strategisk handling er sentrale (Habermas 1995). Habermas ser verden som dobbel, den består av både livsverden og system. Livsverden er kjennetegnet ved personlige relasjoner, intersubjektivitet, gjensidighet og meningsskaping. Systemet refererer til formelle relasjoner, makt, status og prestisje. Det er ikke snakk om å dele verden i to, systemet er ikke en verden i seg selv, men et perspektiv på livsverden som muliggjør at systemmessige vilkår og faktorer blir synlige. De to handlingstypene kommunikativ og strategisk handling er utledet av det doble perspektivet. Kommunikativ handling er preget av åpenhet og symmetri, mens strategisk handling relaterer til bevisst eller ubevisst manipulasjon av den andre. Det er lett å forledes til å mene at utdanningsinstitusjoner (bør) preges av kommunikative handlinger. Men det er ikke mulig å redusere institusjonene til livsverden, ifølge Habermas, så lenge man må forholde seg til statens målsettinger for utdanningen. Det eksisterer pedagogiske dilemmaer mellom å handle såkalt forståelsesorientert (jfr Habermas) i møte med barna og framgangsorientert for å nå de statlige målene. Det doble perspektivet kan gjøre oss i stand til å identifisere spenningsfeltet mellom livsverden og system. Perspektivet kan også være en hjelp til å forholde oss kritisk til at systemet er en trussel mot livsverden. Livsverden er truet dersom de strategiske handlingene blir dominerende.⁵

I analysen av prosjektarbeidet finner jeg det også fruktbart å benytte Bernsteins

teori om makt og kontroll med begrepene svak og sterk klassifisering og innramming (Bernstein 2000). Klassifisering handler om struktureringen av et pedagogisk innhold (hva), som hvordan en aktivitet defineres og avgrenses fra annen aktivitet. Innramming relaterer til kontroll over ulike faktorer i en aktivitet (hvordan). Situasjoner karakterisert ved sterk klassifisering og innramming, det vil si sterk lærerkontroll, begrenser barns muligheter for deltakelse i barnehagen (Emilson 2008).

Jeg trekker i tillegg vekslende på begreper fra Hannah Arendt og Cornelius Castoriadis politiske filosofi, samt teori om barn som medborgere.

Hvilke erfaringer med demokratisk deltakelse kan barna ha fått gjennom å delta i prosjektarbeidet?

Hjort (2008) skiller mellom to prinsipielt ulike former for demokrati: markedsdemokrati og deltakerdemokrati. Markedsdemokratiet innebærer en individualisering og en rettighetslogikk som er orientert om det enkelte individ, ikke om fellesskapet. I deltakerdemokratiet er dialogen mellom borgere demokratiets form. Jeg finner det hensiktsmessig å vise til dette skillet, som riktignok er noe forenklet og skjematisk, fordi det til en viss grad tilsvarende forskjellen på medvirkning basert på individuelt grunnlag og medvirkning basert på samhandling. Demokratisk deltakelse vil innebære at alle har en stemme, alle kan, får og vil delta i et fellesskap. Deltakelse etter disse prinsippene kaller jeg erfaringer med demokratisk deltakelse.

Barna har i fellesskap klart å løse mysterier og utføre oppdrag de ikke kunne klart hver for seg, til det har oppgavene vært store. Det kan tenkes at barna av den grunn ble gjensidig avhengig av hverandres forslag, av litt ulik kvalitet og relevans, for å tvile seg fram til de gode løsningene. De som lyttet ettertenksomt og var mer stille så for meg også ut til å ha en viktig funksjon i fellesskapet. Førskolelærerne og barna samhandlet uten at noen eide fasiten på hva som var rett svar eller hvordan man skulle delta for å bli hørt. Ingen forsøkte heller på uredelig vis å overbevise "motparten" om selv å ha rett og at den andre tok feil. Samhandlingen kan sies å samsvare med kommunikativ handling i Habermas' termer (Habermas 1995). For å illustrere samhandlingen ytterligere vil jeg vise at i samtalen barna imellom er ordet *kanskje* påfallende ofte i bruk. Et utdrag fra prosjektdagboka illustrerer en slik samtale. Det er da de har funnet Trass, og de lurer på hvorfor den ikke vil spise: "Kanskje eieren gjør sånn at den spiser?" "Kanskje den er utstoppet?" "Kanskje den er sliten?" "Kanskje den satt fast i snøhaugen?" "Den var redd da måkebilene kom!" "Kanskje øynene og munnen har frosset fast?" "Kanskje den er sjenert?"

Det lille ordet *kanskje* utvider rommet for å delta i samtalen. Tvilen er en kraft, og ikke et tegn på uakseptabel usikkerhet. I prosjektdagboka er det flere samtaler som er fylt av overraskende assosiasjoner, utsagn som er litt "på siden" av temaet og det ser for meg ut til å være aksept for å hekte seg på en annens resonnement uten å måtte argumentere for det. Samtalene som finner sted underveis i prosjektarbeidet har like mye karakter av å være kumulative som utforskende. En kumulativ samtale er preget av at man sammen bygger

opp forståelse gjennom utsagn som følger på hverandre (Mercer 2000). Denne samtaleformen har muligens ikke de samme kvalitetene som i utforskende samtaler hvor man må argumentere for sitt syn. Til gjengjeld er det en stor fordel at det er mindre krevende å delta når alle forslag tas i mot, og ikke blir gjort til gjenstand for sensur. Faren for å si noe som er "feil" er liten. I tillegg er det slående hvordan barna bokstavelig talt lukter seg fram, og det er noe alle kan gjøre. Av prosjektdagboka går det fram at de luktet på lappen som fulgte med boka om hvaler de fikk i posten for å se om det kunne bidra til å løse mysteriet, og de luktet på alle brevene i flaskeposten. På en av samlingene hvor jeg var til stede ble både hyssingen, papiret og flaska med kamferdrops sendt rundt fra nese til nese i en nesten høytidelig stillhet. Et av barna sa "det luktet søtt som kjærlighet".

Dramatiseringen av fortellingen om Cornelius som skal lete etter hvalen utgjør kjernen i prosjektarbeidet. Materialet tilsier at rollefiguren Cornelius har en stor del av æren for å forklare barnas iver og engasjement. Han er en gammel mann som er preget av det ensomme livet ved havet. Han har sine helt egne særtrekk. Han gråter lett, i glede eller sorg. Han liker ikke moderne ting som fleecpledd og mobiltelefoner. Er han trøtt, tar han seg en lur. Han er for all del en helt, han har reddet en stor hval.

Jeg tolker førskolelærerens regi, Cornelius' historie i boka og hans karakter slik den spilles i prosjektet dit hen at det ga barna anledning til å ta ansvar, eller *å ta vare på*. Samt at måten dramaet utspilte seg på bidro til at barna fikk lyst til å oppklare mysteriene og løse oppdragene. Jeg tror de i liten grad tvilte på at det var viktig og nødvendig. Heller ikke om de ville eller

ikke. Ut ifra samtaler med barna tolker jeg det de ga uttrykk for slik at de så det som en plikt og et privilegium. Når tvilen var størst i forhold til hva de skulle gjøre med stokken med sølvhåndtak, og hvordan de skulle finne ut hvem som eide Trass, var det noen barn som mente at det beste ville være å ringe politiet eller brannvesenet. Det ble raskt avslått. Dette måtte de finne ut av på egen hånd.

Jeg mener å ha belegg for å si at barna bemyndiget seg selv, på måter som underveis i prosjektarbeidet ga meg assosiasjoner til protagonisten i et drama. Protagonisten i gresk teater er helten i historien, og den som gjennomgår en dramatisk forandring. Enten fra lykke og velstand til ulykke og fattigdom, eller motsatt. Protagonisten er i opprinnelig betydning også en kampdeltaker, det vil si en som står fremst i striden. I nyere tid vil vi gjerne si en som har hovedrollen og er sterkt engasjert i saken.⁶

I et drama er antagonisten den som motarbeider hovedpersonen i å nå målet eller løse oppgaven. Dette skaper spenningen i dramaet, og er av vesentlig betydning. Antagonisten trenger ikke være en person, men kan være en idé, en mulig trussel eller et annet samfunn. Antagonisten trenger ikke alltid være ond, men kan ha andre interesser som ikke er forenlig med protagonistens. På samme måte som i et drama kan rollene skifte og inntas av flere. Det kan være vesentlig for å få fram interessemotsetninger eller konflikter som må løses, eller leves med som aksepterte (uløste) dilemmaer.⁷

Den ikke-tilstedeværende antagonisten i dette prosjektarbeidet var naturen, som spiller på lag med menneskene, men som også er lunefull og kan skylle hvaler opp på land. Cornelius kjempet mot tiden i de seks

døgnene det tok å få hvalen ut i havet igjen. Antagonistene er turistene på Hurtigruta i boka som Cornelius fnyste av fordi de vinket, kastet penger og tyggegummi når de passerte – selv når han slet som verst med å få hvalen opp på land. Klovner, kalte Cornelius dem. Turistene blir et symbol på likegyldigheten og uforstanden, barna uttrykte flere ganger sin indignasjon over dem. Halvor, broren til Cornelius, som tok fra ham gamlekjæresten Laura, er også en slags antagonist, men som endrer karakter etter at han hjelper til med å få hvalen ut i havet igjen.

En forutsetning for at barna agerte som protagonister er at de "spiller med". Det gjorde de på sine måter, slik jeg tolket dem. Trass, som er en høyst uekte katt, kan både spise mat og drikke vann. Han trenger en kurv og et teppe, og må passes på. Ingen av barna røpet for hverandre at han ikke er en ordentlig katt. Til tross for at de godt visste det. De lurte litt den første tiden, men når de konfronterte Cornelius med den muligheten tok han den overhodet ikke opp til vurdering. Han sa: "Neimen, det er klart han Trass er levandes, æ elske han frøktelig!!" Så det var ikke lenger et tema. Jeg tolker dette dit hen at ingen ville at magien rundt Trass og den underlige figuren Cornelius, som ble spilt av en av førskolelærerne, skulle gå i stykker. I taus overenskomst forestilte barna seg en levende katt og en gammel mann som sender dem brev i flaskepost, til tross for at det er langt fra havet til barnehagen. At den gamle mannen faktisk finnes, og hva som måtte være realistisk er ikke et tema. At Trass, kofferten, stokken og kaffekoppen ble blåst med vinden fra flyplassen til barnehagen forundret ingen.

De diktet videre på historien, og tok med nysgjerrighet del i Cornelius' ganske

særegne vaner og preferanser. Den gamle mannens liv er fremmed og fjernt fra deres eget. Så langt fra "Lekeland" som det er mulig å komme skulle man tro at hans verden tilsynelatende ikke har en barnlig appell, men det hadde den. Barna var heller ikke i sentrum for begivenhetene, det var det Cornelius som var. Barna lot seg rive med i historien på samme måte som de gir seg hen til leken når den er på sitt beste; med alle muligheter for spontanitet, selvforglemmelse og åpenhet for de(t) ukjente.

I prosjektarbeidet opplevde barna, som i leken, en historie forskjellig fra deres egen. Det gir meg assosiasjoner til Hannah Arendts begrep *visiting*, eller å *gå på besøk*. Begrepet handler om å se verden fra en posisjon som ikke er ens egen, det vil si å kunne forestille seg hvordan en annen, med en annen historie, vil reagere (Arendt 1996). Slik jeg leser materialet har barna på demokratisk vis *gått på besøk*. De har møtt en annens historie uten å dømme, føle empati eller kun sett en gammel mann det er synd på. De tillat han ikke andre motiver enn de han selv ga uttrykk for.

En oppsummering: fellesskapet utgjør rammen for de "demokratiske erfaringene". Ut ifra mine observasjoner, refleksjoner og vurderinger basert på samtaler med førskolelærerne kan barna ha erfart at de er gjensidig avhengige av hverandres forslag for å løse oppdragene de har fått. De kan ha erfart at å ta ansvar i form av å *ta vare på* ikke bare er nødvendig, men at det også er et privilegium. Jeg har sammenliknet måten de gjør det på med protagonisten i drama, som tar ansvar på uselvisk vis og bemyndiger seg selv.

I hvilken grad, eller hvordan, kan erfaringene tilskrives innretningen av prosjektarbeidet?

Jeg velger her å konsentrere analysen om de forholdene som i størst grad kan kaste lys over barnas erfaringer, jeg går ikke inn på innretningen av prosjektarbeidet i sin helhet. Det ser ut til å ha hatt betydning at innretningen ble basert på å kombinere fiksjon og fakta, noe som gjorde det mulig å arbeide med problemstillingen *Hva betyr det å ta vare på?* med to ulike innfallsvinkler. Dramatiseringen og vektleggingen av fiksjonen kan ha appellert til lekenhet, forestillingsevne og fantasi. De litt surrealistiske, mystiske hendelsene kan ha hatt en appell til tvil og tro, mer enn sikker viten. Ut ifra hva jeg har observert var vektleggingen av faktisk kunnskap om hvaler spennende for de fleste barna. Flere barn ga uttrykk for at besøket på Hvalfangstmuseet var en stor opplevelse, blant annet var de fascinert over hvalens egenskaper og enorme størrelse.

Prosjektarbeidet startet i det små og vokste, bokstavelig talt, med mysteriene og oppdragene som ble løst. Alle gjenstandene førskolelærerne skaffet til veie konkretiserte den innholdsrike fortellingen om Cornelius, samtidig bidro gjenstandene til å omskape avdelingsrommet i barnehagen til et annet univers. Det ble et magisk rom, hvor man kunne fornemme nærværet av Cornelius. På den måten ble prosjektet skapt av barna og førskolelærerne sammen, barna så sammenhengene og fornemmet magien. I prosjektdagboka fra 16. februar står det "Vi leser litt etter litt, med samme rituale hver gang. Vi tenner lyset i den gamle lykta til Cornelius, åpner den

kniiiiirkete kofferten hans og tar ut boka. Sakte får vi svar på alt vi har lurt på. Som hvorfor han og Halvor er uvenner. Begge ville ha kjæresten, derfor er de uvenner! Vi ser igjen alle tingene på bildene i boka, koppen, brillene, sjakkbrikken, kompass, nøkler og solsikkefrø. Gabriel sier: 'Å nå forstår jeg, se alle tingene! Se regnbuen, se nordlyset! Se broren hans, og Trass! Se kjæresten hans! Skipet hans – er det det som er i flasken? Har han laget skipet i flasken? Der er huset til Halvor og der er fyret!'"

Prosjektarbeidets innretning tilsvarer det Bernstein kaller svak klassifisering og innramming (Bernstein 2000). Det er en opplagt styrke at det ikke er en sterk klassifisering, men at flere aktiviteter er integrert. Prosjektet favner om minst tre av barnehagens sju fagområder og arbeid med demokratiske verdier samtidig. At innrammingen er svak vil si at førskolelærerne ikke fullt og helt kontrollerer *hva* som skal finne sted eller *hvordan* det skal skje. De angir ikke eksplisitte regler for hva man kan si eller gjøre, de har tillit til at barna både kan og vil finne ut av det. Det gjør det mer krevende å delta, fordi barna gis frihet og ukjente muligheter. De må foreslå løsninger, lytte til hverandre og vurdere alternativer. Innretningen skaper en kompleks læringssituasjon, i min tolkning er det samtidig den kompleksiteten som utgjør et demokratisk potensial på den måten at det finnes mange måter å delta på.

I samtalene med førskolelærerne har de gitt uttrykk for at de har tilstrebet å anerkjenne barnas måter å forstå og respondere på hendelsene i prosjektet. Det har aldri vært snakk om noe som er riktig, eller forventet, eller nødvendig for at prosjektarbeidet skulle bli en suksess. De inntok selv en posisjon hvor de helt reelt var like spent som barna på hva som ville skje.⁸

Kommentarer jeg ofte hørte fra dem var " Dette er mystisk. Dette må vi tenke på." Til sammen mener jeg at dette, bevisst eller ubevisst, bidro til å skape symmetriske relasjoner mellom barna og de voksne. Dersom de ikke inngikk i vi'et og plasserte seg i en posisjon hvor de betraktet barnas resepsjoner, kunne det innebære at prosjektarbeidet fikk en helt annen karakter. I verste fall kunne det brutt helt sammen. I kraft av sin profesjonalitet brukte de ikke eventuelle fortrinn som å ha mer oversikt over prosjektet i "egen favør", eller til å besitte makt i negativ forstand. I stedet brukte de sin profesjonalitet til å legge til rette for kommunikasjonen preget av intersubjektivitet, gjensidighet, meningsskaping, åpenhet og symmetri. Til sammen kjennetegnet ved kommunikativ handling (Habermas 1995). At denne handlingstypen var dominerende bidro til at barns perspektiver og synspunkter kunne tillegges vekt i prosjektarbeidet. Førskolelærerne handlet primært forståelsesorientert (jfr Habermas), de falt ikke for " fristelsen" til å handle mer framgangsorientert i tråd med eksempelvis offentlige forventninger om mål som skal nås i arbeid med fagområdene.

Hvordan kan erfaringene ha bidratt til barnas dannelsesprosesser?

Når barn samhandler på måter som skaper mening dem i mellom og gjør dem i stand til å foreta verdimeslige vurderinger, kan det bidra til barnas dannelsesprosesser. En slik forståelse av danning samsvarer med det Korsgaard og Løvlie (2003) kaller den danningsteoretiske treenighet: danning handler om menneskets forhold til seg

selv, verden og samfunnet. I prosjektarbeidet har det vært et mål å finne ut *hva det betyr å ta vare på*, med andre ord å ta ansvar for noe eller noen. Jeg vil nå forsøke å vise hvordan barnas erfaringer kan ha virket dannende ved først å gå veien om forholdet mellom ansvar, demokrati og danning.

For Hannah Arendt er det kjærligheten til verden som ligger til grunn for ansvaret. Hun omtaler ansvar som ubetinget, unektelig og unikt (Arendt 1996). Samtidig også ukjent, hva man tar ansvar for kan man ikke vite i det øyeblikket man tar det. Ansvaret er ikke kalkulert, og kan heller ikke være det. Ansvar blir slik sett en av flere kategorier som konstituerer subjektet, samtidig blir også ansvarsbegrepet politisert ved at det knyttes til at noe viktig er truet, noe står på spill i en verden man har kjærlighet til.

Ifølge filosofen Cornelius Castoriadis handler danning om å oppøve dømmekraft og ta følgen av at det ikke finnes noe annet å falle tilbake på enn sitt ansvar som medlem av et fellesskap (Straume 2009).⁹ Dannelsesbegrepet hos Castoriadis peker mer mot forpliktelser enn rettigheter. Et begrep som utgjør kjernen i Castoriadis' demokratiforståelse er kollektiv autonomi (ibid.). Forståelsen bygger på prinsippet om selvbinding som en forutsetning for demokrati. Det vil si evnen til å kunne motstå kortsiktig å følge sine lyster.¹⁰ Selvbinding vil si frivillig å godta at eget handlingsrom innskrenkes til fordel for fellesskapet. Selvbinding er en form for forsakelse, selvforlempelse og et ønske om å ta ansvar.

Prinsippet om selvbinding har en nær forbindelse til autonomi. Autonomi er satt sammen av det greske *autos* og *nomos*, selv og lov, og viser til å være forpliktet på lover man har pålagt seg selv (ibid.). For Castoriadis er autonomi ikke en tilstand,

men et prosjekt som dreier seg om å pålegge seg selvskapte lover i et demokrati. Derav hans uttrykk *polis, det er du og jeg*. Dette uttrykket betyr at vi sammen skaper og omskaper betingelsene for hvordan vi lever livene våre. Vi kan ikke primært henvisne til noen andres ansvar. Danningens formål blir slik sett å dyrke det kollektive autonomiprojektet, og sette egne lyster til side. Kollektiv autonomi forutsetter aktive medborgere som tror på forandring. Uten troen på at noe kan bli annerledes og bedre, og uten evnen til å forestille seg det som ikke foreløpig finnes, faller grunnlaget for demokratiet bort. Det betyr også at virksom danning ikke er mulig uten en slik tro, siden individuell og kollektiv autonomi bare kan realiseres i demokratiet. Danning blir dermed demokratiets løfte (ibid.).

I det engelske språket er ordet ansvar todelte: *accountability* og *responsibility*. *Accountability* handler om å være regnskapspliktig, det vil si å stå til ansvar for det man er pålagt. *Responsibility* uttrykker ansvaret man forvalter på vegne av et samfunnsmandat.¹¹ I studier om barns ansvar finner vi en tilsvarende todeling, blant annet hos Such og Walker (2004). Jeg finner det hensiktsmessig å omtale todelingen som henholdsvis *pålagt ansvar* og *demokratisk ansvar*. Det pålagte ansvaret er primært initiert av voksne, eller springer ut av regler. Det demokratiske ansvaret er initiert av barna og har basis i barnas egen vurdering tilpasset situasjonen. Skillet gir to ulike måter å være ansvarlig på: å holdes ansvarlig og å være ansvarlig. Et *demokratisk ansvar* er et ansvar for et fellesskap, et ansvar barn tar på vegne av fellesskapet. Når det gjelder er det viktigere enn ellers at man tar ansvar for noe mer enn det man er pålagt. Man må ta ansvar på et annet grunnlag, og med en annen lojalitet.

Det er det demokratiske ansvaret som er det dannende ansvaret. Det er samtidig også den ansvarsformen som er forsvarlig å etterspørre i forhold til barns ansvar (for bærekraftig utvikling). Barn kan ikke holdes ansvarlige som "regnskapspliktige", men de kan ønske å ta ansvar på vegne av fellesskapet. Å ta et demokratisk ansvar er imidlertid krevende på den måten at barna må kunne "lese" situasjoner demokratisk. Det vil si å ta stilling til rettferdighet, at noe må gjøres og at det er de som best kan ta ansvar for situasjonen. Slik jeg tolker materialet fant dette sted i prosjektarbeidet: Barna *tok vare på* den gamle, rare mannen de ble kjent med. Ansvaret tok de uten tanke om egen nytte eller gjensidighet, handlingene var altruistiske. Når de passet Trass i flere uker, foreslo de ikke at de kunne ta ham med hjem. Det ville være nærliggende å tenke at noen hadde lyst til det, men at Trass hadde det best i kurven sin var viktigere. De ble grepet av et drama, som ga dem anledningen til å se at noe er viktigere enn noe annet. Hvalen hører til i havet og ikke på land, Cornelius og brorens vennskap kan bli sterkere dersom barna finner Laura som engang splittet brødrene. Menneske og natur er forbundet med hverandre, og må spille på lag. Katten som ble borte hører til den som savner han. Barna har fått innsikt i at *alt henger sammen* i gjensidig tilhørighet og avhengighet, det vil si å få begynnende innsikt i økosofiens grunnprinsipper, på en måte som kan ha bidratt til deres dannelsesprosesser.

Når tematikken er kompleks, som tilfellet er med bærekraftig utvikling, møter man på noen opplagte pedagogiske dilemmaer. På den ene siden kan man risikere å stille urimelige krav til hva barn skal forstå eller kunne, på den annen side er det om å gjøre å unngå at barna tror de utretter mer

enn de faktisk gjør. I forbindelse med freds- pedagogikk som tema i barnehagen holder Stig Brostrøm fram muligheten for å falle i illusjonsmakeriets grøft dersom barna etter å ha "sendt opp 100 ballonger og klip- pet 50 fredsduer" får vite at nå blir det ikke mer krig (Brostrøm 1985/ 2011). Det er også om å gjøre at ikke pessimismen eller moralismen tar overhånd og tar fremtid- soptimismen fra barna. Det eksisterer dilemmaer, men de "store temaene" må

Studien kan bidra til innsikt i at barnehagens kunnskaps- og demo- kratioppdrag ikke trenger å være konfliktfylt, men at de to oppdragene tvert imot forutsetter hverandre.

allikevel tas opp i barnehagen. Denne casestudien har vist at det er mulig å for- midle et alvorlig budskap lavmælt og lang- somt, og at barna på sine premisser forstår betydningen av det å ta vare på. Det kan bety å ta vare på hvaler, en ensom gammel mann og en katt han tror er ekte. Det kan bety å vite at mange hvalarter er i fare for å bli utryddet, og at det er voksnes feil. Eller å vite at man må kjempe, som Cornelius gjorde. Det kan bety å ta vare på det å ha noe å kjempe for, slik at man ikke kommer til å oppføre seg som klovner på et turist- skip uten forstand og omtanke. Barna som tok del i dette prosjektet vet at barn kan hjelpe på sin måte når det gjelder, når for eksempel en gammel mann skal lete etter en hval som har blitt borte. Basert på refleksjoner fra denne studien og min øvrige kjennskap til arbeid med fagområdene i barnehagen (Moser og Pettersvold 2008), vil jeg påstå at det å utvikle en slik viten ikke kan skje gjennom et ferdig pedagogisk

program eller et "pensum" barna i verste fall forholder seg likegyldig til. Kunnskapen må utvikles i fellesskap, i samsvar med det demokratiske oppdraget.

Sammenfatning

Jeg har i denne artikkelen lagt vekt på kompleksitetens betydning for demokrati og danning. Kompleksiteten består i første omgang av et rikt faglig innhold på tvers av fagområder, fiksjon og faktakunnskap. Det faglige innholdet tok barna aktivt stilling til ved å ta i bruk og utvikle en resektiv kom- petanse slik at de kunne ta det jeg har kalt *demokratisk ansvar*. Kompleksiteten består dernest av en krevende deltakelsesform hvor barna ble gitt stor frihet og ukjente muligheter, førskolelærerne anga ingen eksplisitte regler for hva man kunne si eller gjøre. Barna måtte komme med forslag, lytte til hverandre og vurdere alternativer for å komme fram til de beste løsningene.

Kompleksitet har jeg også omtalt som følge av svak klassifisering og innramming i innrettingen av prosjektarbeidet (Bernstein 2000). Barnas medvirkning er basert på samhandling mellom barna, og mellom barna og førskolelærerne som er støttende og styrkende. Samhandlingen er preget av intersubjektivitet, gjensidighet, meningsskaping, åpenhet og symmetri samt kjennetegn på kommunikativ hand- ling (Habermas 1995).

Funnene fra casestudien kan forhå- pentligvis utgjøre bidrag til diskusjoner og utdypinger av hvilke forutsetninger som må være til stede for at barnehagen skal utvik- les til en demokratisk møteplass. Case- studien kaster lys over betydningen av et faglig innhold som referanseramme for

felles opplevelser og som kontekst for medvirkning. Studien kan bidra til innsikt i at barnehagens kunnskaps- og demokratioppdrag ikke trenger å være konfliktfylt, men at de to oppdragene tvert imot forutsetter hverandre.

Dette resonnementet tilsier at det ikke kan være likegyldig hva man er sammen om. Det å tematisere bærekraftig utvikling er et eksempel på at lærestoffet settes i et etisk og politisk perspektiv. På den måten kan barn kjenne at det er viktig å delta. Internasjonalt, nasjonalt og lokalt er bærekraftig utvikling satt på dagsorden som et anliggende for barnehagen på bakgrunn av begrunnelser om at barn er berørt av, har rett og kapasitet til, å engasjere seg i dette komplekse temaet (OECD 2010, Davis m.fl. 2009, Davis 2010, Engdahl og Rabusicova 2010, Hägglund og Pramling Samuelsson 2009, Pramling Samuelsson og Kaga 2008, Björneloo og Nyberg 2007).

Resonnementet tilsier at medvirkning må praktiseres i samsvar med nyere forståelse av barn som medborgere. Det utfordrer en praksis hvor medvirkning praktiseres som individuelle valg og selvbestemmelse i samsvar med en forståelse av medborgerskap knyttet til autonomi, rasjonalitet og retten til å velge selv (Kjørholt 2010). Et nyere syn på barns medborgerskap er basert på "difference-oriented"-teori om barn som medborgere. Denne teorien representerer en motvekt til liberal teori om medborgerskap som konstruerer barn som "not-yet-citizens" (Moosa-Mitha 2005). Forskjellighet er omdreiningspunktet, ikke som grunnlag for eksklusjon men som fruktbart å utforske. Teorien tilsier også at barns avhengighet av voksne heller ikke er eksklusjonsgrunnlag. Det ville innebære at vi slutter oss til uavhengighet som et krav til gyldig medbor-

gerskap. Dette er ikke bare uønsket, men også en feilslutning da alle er avhengige av hverandre og inngår i relasjoner til hverandre. Autonomi i betydningen "bli lik den voksne" er ikke et mål. Å fremstille voksne som autonome og rasjonelle, og barn det motsatte, er en overforenkling i alles disfavør. Barn er ikke alene om å være utsatte, sårbare, avhengige og irrasjonelle. Forskjellighet, som mellom barn og voksne, kan danne basis for medlemskap i stedet for å utgjøre et kriterie for eksklusjon (Moosa-Mitha 2005). Dette kan omtales som "differentiated universalism" (Lister 2008). Det vil si en forståelse av at forskjellighet ikke i seg selv er ekskluderende, men at det universelle er å være forskjellige fra hverandre. Denne tilnærmingen inkluderer barn som medborgere, og har som utgangspunkt at barn skal være og er likeverdige medlemmer i samfunnet. Dette synet på barn som medborgere vil si at samhandlingsprosesser mellom barn og voksne danner basis for medvirkning (Bae 2012). Barns kompetanse forstås ikke som kompetanse til å være uavhengig, men kompetanse til å inngå i relasjoner (Kjørholt 2005).

Derfor må barnehagen være noe langt annet enn et marked hvor barna er forbrukere av det som tilbys. Frihet, forstått som valgfrihet, gir barn i liten grad anledning til å realisere mer overordnede verdiprioriteringer (Kjørholt 2010, Kjørholt og Seland 2012). Som Brostrøm skriver, demokratiet har ikke primært "... bruk for forbrugere men derimod for politiske subjekter der sammen med andre vil bidrage til utvikling af fællesskabet" (Brostrøm 2011: 43). I casestudien har jeg forsøkt å vise at fellesskapet var en avgjørende ramme for barnas erfaringer med demokratisk deltakelse. Jeg har også vist at barna foreslo

løsninger, lyttet til hverandre og vurderte alternativer til beste for saken. Medvirkning handlet ikke om å velge, stemme eller bestemme til egen fordel.

I denne studien har barns ansvar blitt tematisert, og satt i forbindelse med medvirkning, danning og demokrati. Vanligvis er det slik at ansvar som oftest omtales som noe barn må beskyttes mot, til barnas eget beste. På bakgrunn av funnene i casestudien mener jeg at det er vanskelig å forsvare at barns ansvar er et ikke-tema i forskning om barns medvirkning av minst tre grunner. For det første fordi det vil være kritisk dersom barn ikke har, eller ønsker å ha, ansvar for noe. Det kan bety at barn fortsatt vil bli oversett som medborgere, slik blant annet Jans har påpekt at har vært tilfelle (Jans 2004). For det andre fordi flere forskere viser at barn, riktig nok litt eldre barn enn barn i barnehagealder, selv gir uttrykk for at ansvar inngår i deres liv, og at

det å bli sett på som ansvarlig har betydning for å bli gitt ansvar (Bjerke 2010, 2011, Söderström 2006, Karlsson 2009, James, Curtis og Birch 2008, James 2011). For det tredje fordi det også finnes forventninger om barns ansvar i barnehagens verdigrunnlag: å "fremme forvalteransvaret overfor natur og kultur og ansvaret for menneskers liv og helse, barna skal lære å ta vare på seg selv, naturen og hverandre og gradvis skal barna kunne ta større ansvar for seg selv og fellesskapet" (KD 2011). Jeg vil hevde at dette utgjør gode grunner til at barns ansvar inkluderes i framtidig forskning om barns medvirkning. Krefter som konstituerer den institusjonelle konteksten kan hindre oss i å se at barn tar, eller ønsker å ta, ansvar på sine premisser. Habermas' doble perspektiv kan være en hjelp til å identifisere disse kreftene, samt hvordan barnehagen formes av dem.

Noter

¹ 22 barn mellom 3 og 5 år deltok i prosjektarbeidet. Det er forankret i fagområdet Natur, miljø og teknikk i barnehagens rammeplan. I barnehagens arbeid med fagområdene er prosjektarbeid en mye benyttet arbeidsform, se f. eks. Jansens kapittel om prosjektarbeid i en Verden av muligheter. Fagområdene i barnehagen (Jansen 2008).

² Våren 2011 leste jeg boka om Cornelius utallige ganger, som favorittboka for høytlesing hver kveld i flere uker og som forskningsobjekt. For hver gang jeg leste ble jeg forhåpentligvis bedre i stand til å forstå hendelsene i prosjektarbeidet, og hva som drev barna. Vi fikk "klarsignal" til å lese boka for barna først etter en tid, vi kunne ikke lese før den hadde blitt presentert for barna i prosjektarbeidet.

³ Den dagen prosjektet var "offisielt" slutt var 9. juni 2001, da var alle barna på Hvalfangstmuseet. Min egen sønn kunne knapt dra fra barnehagen denne fredagen, dagen hadde vært så begivenhetsrik. Han "somlet" som han ikke ellers gjør, laget seg små ærend inne på avdelingen og snudde ved porten to ganger. Han måtte bare "sjekke noe". Om kvelden ble han aldri trøtt, vi leste om vågehval, hvithval, nise, spekkhogger og blåhval i et hefte om hvaler han fikk låne med hjem fra barnehagen. Etter å ha gått gjennom tilstrekkelig antall ganger hvilke som er fredet og hvilke som kan fanges sovnet han til slutt med heftet i hånda. Den kvelden skrev jeg flere sider om prosjektet. Når førskolelærerne i august 2011 sa at de ikke hadde klart å avvikle prosjektet i løpet av sommeren som planlagt, visste jeg at det var umulig å la være å gå mer systematisk inn i det. Prosjektarbeidet ble innarbeidet i høstens planer

og avsluttet ved juletider. Siden den mest intense perioden varte fra januar til juni er det den jeg skriver om. Førskolelærerne har gitt sin tilslutning til at jeg skriver om prosjektarbeidet, og de har lest og kommentert tidligere utkast til denne artikkelen.

⁴ Ekskursjonen ble gjennomført i august 2011 som en del av undervisningen jeg hadde ansvar for i modulen *Barndom, barnehage og barns perspektiver* i masterstudiet i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved Høgskolen i Vestfold.

⁵ Habermas' teori er i liten grad anvendt i studier av barnehagepedagogikk, jeg kjenner kun til en svensk doktoravhandling (Emilsson 2008). I hennes studie av samlingsstund er et av funnene at det er kommunikativ handling som muliggjør barnas deltakelse på den måten at pedagogene nærmet seg barnas perspektiv, samt at samhandlingen var preget av emosjonelt nærvær og lekfullhet (ibid.).

⁶ I forskning med barn er betegnelsen brukt om barnet som leder den voksne forskeren til steder barnet, og ikke den voksne, har kunnskap om (Clark 2010). I latinamerikanske land er denne betegnelsen brukt som bilde på en kraftfull deltakelse som gir barn beskyttelse og økt verdighet (Alcedo m.fl. 2008). Betegnelsen brukes også om indiske barns deltakelse i forskning av organisasjonen for å bekjempe barnearbeid (www.workingchild.org), og som visjon for barnehagene i den norditalienske byen San Miniato i snart tretti år.

⁷ I en artikkel om demokratisk praksis i barnehagen bruker Berit Grindland (2011) begrepet agonistisk som forskjellig fra antagonistisk. Hun viser til Mouffe som bruker disse begrepene i en teori om det radikale demokrati. I det radikale demokratiet er konflikter uunngåelige, og må hele tiden diskuteres. Men dette må foregå i vennlig konsensus. Mouffe forklarer antagonistiske relasjoner som fiendtlige, og at det vil være demokratiets mål å transformere dem til å bli vennligsinnede agonistiske relasjoner. Disse måtene å bruke begrepene på er interessante, men jeg kommer allikevel ikke til å gå nærmere inn på denne demokratiteorien her siden konfliktene ikke er fremtredende. Da er den mer klassiske forståelsen av protagonist og antagonist mer fruktbar.

⁸ Når de ikke klarte å avslutte sa de selv at en av grunnene var at de "Lurte på hvordan dette skal gå." De fortalte også at dersom en av dem var borte fra barnehagen en dag var det første de spurte om dagen etter "Har det skjedd noe?"

⁹ Hannah Arendts politiske filosofi er velkjent og aktuell i dag, 35 år etter hennes død. Mindre kjent er den greske filosofen og psykoanalytikeren Cornelius Castoriadis (1922–1979) Men de to hadde mye til felles, blant annet i forhold til et politisk dannelsesbegrep og å se forbindelsen mellom politikk og kreativitet. Ingerid Straume har skrevet doktoravhandling om Cornelius Castoriadis (Straume 2009). Dette er den første, og til nå eneste, avhandling om ham i nordisk sammenheng.

¹⁰ Det klassiske eksemplet på selvbinding er Odyssevs som beordret mannskapet til å binde ham til masta da de seilte forbi de vakre, men farlige sirenenes øy. Ellers ville han ikke klart å motstå fristelsen til å gå i land.

¹¹ I profesjonsstudier skilles det mellom de to ansvarsformene, profesjonelle er både regnskapspliktige og moralsk ansvarlige. I det profesjonelle ansvaret inngår begge former.

Referanser

Alcedo, M., Reyes, G., Solari, G. og Souza, R. 2008. *Promotion of Protagonist and Meaningful Participation of Children and Adolescents Exposed to Violence*. Sweden: Save the Children.

- Arendt, H. 1996. *Vita Activa. Det virksomme liv*. Pax forlag.
- Bae, B. 2012., red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Avhandling (dr. philos.) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bjerke, H. 2011. Children as "differently equal" responsible beings: Norwegian children's views of responsibility. *Childhood* 18(1): 67–80.
- Bjerke, H. 2010. Barn og unges refleksjoner om rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap. I: A.T. Kjørholt, red. *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget: 227–244.
- Bjørneloo, I. og Nyberg, E., red. 2007. *Drivers and Barriers for Implementing Learning for Sustainable Development in Pre-School through Upper Secondary and Teacher Education*. UNESCO.
- Brostrøm, S. 2011. Børnehagens formål – et kritisk blik. I: V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad, red. *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brostrøm, S. 1985/2011. Tilbakeblikk: Oppdragelse til fred – Et gjensyn. *Barnehagefolk* 1/2011.
- Clark, A. 2010. Young children as protagonists and the role of participatory visual methods in engaging multiple perspectives. *Am J Community Psychol* 46: 115–123.
- Davis, J. 2010. *Young Children and the Environment. Early Education for Sustainability*. Cambridge University Press.
- Davis, J., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling-Samuelsson, I., Siraj-Blatchford, J., Vallabh, P. 2009. Recommendations for education for sustainable development. *International Journal of Early Childhood* 41(2): 113–117.
- Emilson, A. 2008. *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationhandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Avhandling (ph.d.) Göteborgs Universitet Göteborg studies in educational sciences.
- Engdahl, I. og Rabusicova, M. 2010. *Children's Voices about the State of the Earth and Sustainable Development*. A report for the OMEP World Assembly and World Congress on the OMEP World Project on Education for Sustainable Development 2009–2010.
- Flyvbjerg, B. 2006. *Rationalitet og makt. Bind 1. Det konkrete videnskap*. Akademisk Forlag.
- Grindland, B. 2011. Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfelleskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk Barnehageforskning* 4(2): 75–90.
- Habermas, J. 1995. *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hägglund, S. og Pramling-Samuelsson, I. 2009. Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood* 41(2): 49–64.
- Hjort, K. 2008. Farvælfærdsstat – skal vi sælge velferden for at beholde den? I: K. Jensen og N.R. Jensen, red. *Global uddannelse – lokalt demokrati?* Pædagogisk sociologi III. Danmarks pædagogiske Universitetsforlag.
- Højlund, S. 2009. Barndommens organisering. I et dansk institutionsperspektiv. I: Højlund, S., red. *Barndommens organisering. I et dansk institutionsperspektiv*. Roskilde Universitetsforlag.
- James, A. 2011. To be (come) or not to be (come): Understanding children's citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*: 167–179.

- James, A., Curtis, P. og Birch, J. 2008. Care and control in the construction of children's citizenship. I: J. Williams og A. Invernizzi, red. *Children and Citizenship*. London: SAGE Publications: 85–107.
- Jans, M. 2004. Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. *Childhood* 11(1): 27–44.
- Jansen, T.T. 2008. Å arbeide mot det ukjente. I.: T. Moser og M. Pettersvold, red. *En verden av muligheter: fagområdene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. 2007. *Etiske överenskomster i förskolebarns världar*. Göteborg Studies in Educational Sciences 249. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Karlsson, R. 2009. *Demokratiske värden i förskolebarns vardag*. Göteborg Studies in Educational Sciences 279. Göteborgs Universitet.
- Kjørholt, A.T. og Seland, M. 2012. Kindergarten as a bazaar: freedom of choice and new forms of regulation. I: A.T. Kjørholt og J. Qvortrup, red. *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kjørholt, A.T. 2010. Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet. I: A.T. Kjørholt, red. *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget: 152–171.
- Kjørholt, A.T. 2005. The competent child and "the right to be oneself". Discourses on children as fellow citizens within a Danish day-care centre. I: Clark, A. m.fl. *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Child Services*. Bristol: The Polity Press.
- Korsgaard, O. og Løvlie, L. 2003. Indledning i R. Slagstad, O. Korsgaard og L. Løvlie, red. *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Kunnskapsdepartementet 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Lister, R. 2008. Unpacking children's citizenship. I: A. Invernizzi og J. Williams, red. *Children and Citizenship*. London: Sage.
- Mercer, N. 2000. *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Moe, M. 2005. *To må en være for å redde en hval*. Barnebokkritikk.no.
- Moosa-Mitha, M. 2005. A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies* 9(4): 369–388.
- Moser, T. og M. Pettersvold, red. 2008. *En verden av muligheter: fagområdene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. 2010. *Taking Children Seriously. How the EU Can Invest in Early Childhood Education for a Sustainable Future*. Report 4. EPSD.
- Pramling-Samuelsson, I. og Kaga, Y., red. 2008. *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*. UNESCO.
- Seland, M. 2009. *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Avhandling, PhD. NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norsk senter for barneforskning (NOSEB).
- Sheridan, S. 2009. Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53: 245–261.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15: 197–217.
- Straume, I. 2009. *Politikken og det imaginære: Cornelius Castoriadis' bidrag til et politisk dannelsesbegrep*. Avhandling (PhD) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub.
- Such, E. og Walker, R. 2004. Being responsible and responsible beings: Children's understanding of responsibility. *Children and Society* 18(3): 231–242.

- Söderström, Å. 2006. "Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid". *Om elevansvar i det högmödrerna samhället*. Doktorsavhandling. Karlstad University Studies.
- Ødegaard, E.E. 2007. *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barn og voksnes samtalefortellinger*. Göteborg Studies in Educational Sciences 255. Göteborg.Göteborgs Universitet.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H. D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K.R. 2009. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, S. 2008. *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Avhandling (ph.d.) Det teologiske fakultet. Universitetet i Oslo.

Mari Pettersvold, Høgskolen i Vestfold, Fakultet for Humaniora og utdanningsvitenskap
PB 2243, NO-3103 Tønsberg, Norge
E-post: Mari.Pettersvold@hive.no